



## Travail et formation en éducation

2 | 2008

Les métiers de l'enseignement

---

# Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire

Jacques Méard et Françoise Bruno

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/718>

ISSN : 1760-8597

### Éditeur

UMR ADEF P3

### Référence électronique

Jacques Méard et Françoise Bruno, « Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 2 | 2008, mis en ligne le 18 décembre 2008, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/718>

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# *Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire*

Jacques Méard et Françoise Bruno

---

## Introduction

- 1 Le but de cette étude est de progresser dans la compréhension de la cognition de l'enseignant en situation de travail, dans une double perspective : le développement des travailleurs de l'enseignement ainsi que l'amélioration de la formation (et, au final, de l'enseignement en milieu scolaire). Or, sur ce sujet, le principal biais consiste à envisager l'acte d'enseigner comme la mise en œuvre de principes, savoirs et savoir-faire opérationnels (modes opératoires) et à penser l'apprentissage du métier d'enseignant comme l'accumulation de ces savoirs et savoir-faire (Durand et coll., 2006). Cette conception prévaut par exemple dans les référentiels de compétences officiels (voir par exemple le Référentiel de compétences du professeur d'école stagiaire de novembre 1994 ou l'arrêté de décembre 2006, intitulé : Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM).
- 2 De nombreux auteurs soulignent que la singularité du travail enseignant réside dans le caractère dynamique, contradictoire et situé de ces savoirs (Durand, 1996 ; Gélin et coll., 2007 ; Tardif & Lessard, 1999). Les recherches qui s'attachent à rendre compte de la cognition en action des enseignants montrent que le professeur en exercice est en permanence confronté à des choix entre plusieurs options ou manières de faire, et que ces choix sont opérés dans des conditions contraignantes, sous pression temporelle (Ria & Chaliès, 2003). Les dilemmes semblent donc fonder l'activité du professeur et même augmenter au contact d'une classe vivante, voire remuante et bruyante, que l'on doit

contrôler sans cesse sous peine de se faire rapidement déborder : laisser les élèves s'exprimer sur un sujet qui les intéresse particulièrement, ou interrompre le débat et passer à l'activité suivante, prévue initialement ? Séparer deux élèves qui se disputent ou intervenir pour les aider à régler leur différend ? Prendre en compte ou rejeter une intervention intéressante mais formulée par un élève qui n'a pas respecté les règles de prise de parole dans la classe ? Ce type de décision dans l'instant émaille l'activité en classe et contraint l'enseignant à s'adapter en permanence.

- 3 On peut se demander avec Goigoux (2002) si ce caractère dilemmatique de l'activité enseignante n'est pas accentué à l'heure actuelle dans le champ de l'enseignement en France, du fait de la multiplication et de la fréquence élevée de nouvelles prescriptions institutionnelles. Par exemples la récente obligation d'intégrer dans l'enseignement non spécialisé des enfants présentant un handicap. Mais les contenus à enseigner sont également l'objet d'injonctions fréquentes : Programmes Lycées 2000, programmes de février 2002 pour l'école primaire, mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences de juillet 2006, circulaires sur l'apprentissage de la lecture, de la grammaire et du calcul, annonce d'une quatrième heure de sport hebdomadaire en primaire, etc. La spécificité du travail enseignant en milieu scolaire réside d'une part dans le nombre élevé de ces prescriptions nationales (qui sont souvent démultipliées sur le lieu de travail de l'enseignant à l'occasion d'orientations académiques et de projets d'école singuliers), d'autre part dans la multiplicité des prescripteurs (textes officiels, inspecteurs, formateurs, chefs d'établissement)(Méard & Calistri, 2007 ; Méard & Moussay, 2007).
- 4 Si l'on analyse avec le regard de l'ergonome les prescriptions adressées aux enseignants (c'est-à-dire les « injonctions de faire » émises par une autorité, Daniellou 1996), on s'aperçoit d'abord qu'elles sont formulées « en amont » (Programmes, Instructions officielles, Inspecteurs) et non en aval (évaluation des performances scolaires des élèves). Ensuite, il apparaît que, malgré la densité des règles énoncées, il s'agit de « prescriptions floues », qui portent très rarement sur les procédures et modes opératoires (les règles circonstanciées). Elles sont formulées en termes d'objectifs qui autorisent des marges de manœuvre pour s'adapter à la variabilité des situations de travail. Pastré (2007) opère la distinction entre d'une part les « situations tayloriennes » dans lesquelles la prescription porte sur le but de la tâche mais aussi sur les modes opératoires, d'autre part les « situations discrétionnaires » dont la prescription porte sur le but mais dont les modes opératoires, les moyens d'atteindre les buts, sont à la « discrétion » de l'acteur. Or, le travail enseignant est fondamentalement discrétionnaire dans la mesure où l'extrême variété des situations d'enseignement confère un pouvoir d'initiative au travailleur, spécialement dans les systèmes d'éducation occidentaux (Sensevy & al., 2005). Comme le remarquent par exemple Yvon & Garon (2006) à l'occasion d'une étude auprès de plusieurs enseignants (Roger & al., 2001), dans le programme de philosophie de la classe terminale, on ne trouve aucune mention des dispositifs de formation à la pensée critique (alors qu'il s'agit d'une obligation des enseignants de philosophie). L'enseignant dispose sur ce sujet d'une « liberté philosophique et pédagogique » presque totale (p.58).
- 5 Dans l'activité du travailleur enseignant, on observe donc une forte densité de prescriptions et de contraintes en même temps qu'un « flou » de ces prescriptions, une sorte « d'obligation d'initiative » qui contraint paradoxalement l'acteur à concevoir et à mettre en œuvre des modes opératoires inédits et adaptés dans des conditions contraignantes (Saujât, 2004).

- 6 Cette singularité semble encore accentuée pour les enseignants en formation initiale, autrement dit les travailleurs débutants qui, à l'IUFM, reçoivent à haute dose des règles de métier (au sens strict de Méard & Calistri, op.cité) et sont en permanence en position d'être contrôlés. En plus des prescriptions habituelles de la tutelle (textes officiels, etc.), ils sont censés intégrer les règles énoncées au cours des actions de formation. Ces règles ressemblent à des « prescriptions intermédiaires » (Daniellou, 2002) car on ne peut ni les qualifier de prescriptions descendantes, ni les réduire à de simples contraintes, du fait de la dissymétrie professionnelle entre formateur et enseignant-stagiaire et du fait des conditions institutionnelles dans lesquelles elles sont énoncées (formation qualifiante, avec certification à la clé).
- 7 Quels sont les effets de ce caractère multi-prescrit et discrétionnaire du travail sur le développement l'efficacité de l'enseignant ? Nous tenterons d'avancer quelques éléments de réponse à cette question à propos d'une étude réalisée auprès d'enseignants stagiaires et selon un cadre théorique d'inspiration historico-culturaliste.

## Cadre théorique et questions de recherche

- 8 Le propos étant ici de comprendre l'effet du caractère multi-prescrit de l'activité enseignante sur le travail réel, nous proposons une analyse qui part de l'identification des prescriptions énoncées par les formateurs au cours des actions de formation dans le but de « suivre à la trace » ces prescriptions dans l'activité des stagiaires et formuler des hypothèses concernant leur impact sur le développement de ces stagiaires. Nous envisageons le processus d'apprentissage (du métier) et de développement du travailleur enseignant selon un modèle d'inspiration historico-culturaliste. Ce modèle présente les apprentissages comme le préalable au développement des fonctions psychiques supérieures du sujet. Ils sont conçus au travers de l'intériorisation de signes culturels. Selon Vygotski (1978 ; 1997), le sujet associe initialement tout nouveau signe à une expérience quotidienne (lien externe). Le signe qui lui est adressé par autrui, d'abord étranger, produit ensuite un effet sur son système de pensée et d'action. Cet effet, résultant d'interactions sociales, est progressivement repris par l'acteur, le signe est « auto-adressé » et intériorisé (lien interne, « greffe »). Dans cette optique, les savoirs du travailleur enseignant sont des signes externes, des outils culturels qui émergent dans l'interpsychique (les interlocutions en cours de formation et d'exercice du métier) pour être rapatriés dans l'intrapsychique de l'acteur. Le « collectif » est donc avant tout considéré comme « source » d'apprentissage et porteur des règles du « genre professionnel », défini comme la part impersonnelle et partagée du métier. Nous cherchons ici à comprendre les effets de l'adressage du savoir enseigner (autrement dit de la règle prescrite) sur les apprentissages et le développement des enseignants en plaçant la focale sur les dilemmes vécus par les stagiaires, c'est-à-dire sur leurs conflits intrapsychiques. A la condition de ne pas réduire le travail réel au travail prescrit (Schwartz, 1997) et de rompre avec la conception d'une activité constituée de savoirs et savoir faire à appliquer, cette question paraît pertinente au regard des caractéristiques de « l'injonction de faire » en direction du travailleur enseignant (multiplicité de prescripteurs et de prescriptions floues et formulées en amont).

## Méthode

- 9 Le cas analysé est extrait du programme d'une équipe de recherche auprès de douze enseignants stagiaires du premier degré et plus précisément sur l'impact d'un nouveau dispositif de formation : « le stage filé », au cours duquel le stagiaire conduit une classe en responsabilité un jour par semaine pendant trente semaines (Arrêté du 19.12.2006, Cahier des charges de la formation des Maîtres en IUFM). L'étude présentée ici a été réalisée avec une professeure d'école stagiaire lors de sa deuxième année de formation en IUFM. Le temps de pratique effectif en classe (stage filé) est mis en rapport avec un dispositif de formation appelé le « Groupe de Tutorat » (GT) qui rassemble une dizaine de stagiaires et quatre formateurs au cours de sept sessions de trois heures, dans le but de préparer les pratiques d'enseignement et de les analyser a posteriori. Deux types de données ont été recueillis : (a) d'enregistrements audio-vidéo de deux temps de formation (GT) puis de deux temps de classe ; (b) d'entretiens d'autoconfrontation menés avec la stagiaire à partir des deux types de données d'enregistrement. Au cours des entretiens d'autoconfrontation, les stagiaires étaient incités à porter des jugements et à les justifier à propos des expériences de formation et de classe visionnées.
- 10 L'ensemble des données recueillies a été retranscrit. Pour être analysé, le corpus a ensuite été découpé en unités d'interactions, délimitées à partir de l'objet des jugements portés par la stagiaire lors des entretiens (chaque objet définissait une unité d'interaction). Le tableau 1 illustre le traitement des données : pour chaque unité d'interaction, la règle (l'objet de l'interaction) a été retranscrite dans la colonne de droite), les jugements portés par la stagiaire ainsi que l'étayage qu'elle en proposait ont été identifiés. Les chercheurs ont pu dès lors inventorier les règles de métier adressées à la stagiaire, les prescripteurs et la trace de ces règles de métier dans l'activité de la stagiaire.

**Tableau 1 - Extrait des interactions au cours d'un « groupe de tutorat de base » et analyse de ces interactions**

Transcription de l'enregistrement St : (enseignante stagiaire) F1 : (formateur disciplinaire (EPS) en IUFM) F2 : (formateur de terrain) F3 : (formatrice de terrain) F4 : (formatrice de terrain, tutrice de la stagiaire)	Analyse (Règles- prescripteurs-traces)
---	--

<p>(UNITE D'INTERACTION 1)</p> <p>(...) St : Moi j'ai des CM2 et je travaille en littérature jeunesse sur l'album « John Chatterton détective » (Pommaux, L'Ecole des Loisirs, 1993), et donc j'ai lié ça à l'ORL (Observation réfléchie de la langue), le passé simple. (...) Donc j'avais fait une première séance, l'album on le lit ensemble dans la classe et donc à un moment donné (...) je m'étais arrêtée là en leur demandant, par deux, d'écrire ce que John avait trouvé dans le square. Et donc ils m'ont employé naturellement le passé simple, et ils m'ont fait des productions que j'ai eu le tort en fait de corriger (...) et après ils sont passés donc par deux au tableau présenter leur travail aux autres. Et du coup comme c'était corrigé, c'est vrai, comme disait [ma tutrice] ça enlevait le côté où les enfants auraient pu réagir en disant « tiens là t'as fait une faute au passé simple ». Puisque forcément c'était corrigé.</p> <p>Donc j'ai retenu ça dans un coin de ma tête et j'ai recommencé plus tard. Donc entre temps j'ai fait une autre séance d'écriture où en fait dans l'album il n'y avait pas de texte, sur 4 pages. (...) j'ai les productions, je vous les ai amenées (...) et là cette fois ci par contre, tout seuls, et j'ai pas du tout corrigé leur travail, et après (...) ils sont venus au tableau présenter ce qu'ils avaient fait. (...)</p>	<p>Prescripteur R1: tutrice</p> <p>Règle 1 : ne pas corriger les productions des élèves si l'on souhaite les exploiter en ORL</p> <p>Trace R1</p> <p>Trace R1</p>
<p>(UNITE D'INTERACTION 2)</p> <p>Voilà. Et donc je me rends compte vraiment, c'est une classe où le niveau est assez bas, et je me dépatouille pas du passé simple. C'est quelque chose qui me pose problème. (...) Et [ma tutrice] m'a vue et elle m'a dit c'est sûrement... enfin on s'est posé la question par rapport aux programmes et donc on en a convenu que c'était sûrement hors programme de faire ça, ça n'avait pas de sens de leur coller une phrase, de devoir conjuguer le verbe au passé simple.</p> <p>F4 : Sans le contexte.</p> <p>St : Sans le contexte, voilà. Et que donc, justement, là je me sers de mes textes de production d'écrit comme évaluation de l'ORL. C'est plus pertinent en fait, ça, que de faire sur feuille, bon le verbe, je sais pas, « mettre », et conjuguer au passé simple. Bon voilà ces productions me servent d'évaluation en ORL, mais je me rends compte que c'est loin, loin, loin d'être acquis en fait, et je sais pas comment faire.</p>	<p>Prescripteur R2 R3 : tutrice</p> <p>Règle 2 : se référer aux programmes de l'école primaire</p> <p>Règle 3 : donner des exercices qui ont du sens pour les élèves</p> <p>Trace R2 et R3</p>
<p>(UNITE D'INTERACTION 3)</p> <p>Alors pendant mon stage collègue j'ai eu la chance de voir une jeune prof de français avec qui j'ai discuté justement de mon problème de passé simple, elle m'a dit « t'affole pas, en 6ème on en est au même point ». Donc elle m'a donné des conseils par exemple pour travailler par rapport aux groupes, et pour essayer de travailler comme ça, mais elle m'a dit « c'est pas acquis et ce sera pas acquis avant la 3ème ». Donc ça m'a un peu rassurée mais je suis quand même frustrée de voir qu'il y a de grosses, grosses fautes. (...)</p>	<p>Prescripteur R4 et RX : enseignante de français</p> <p>Règle 4 : ne pas s'affoler si les élèves sont en difficulté en CM2</p> <p>Règles X : (travailler les conjugaisons par rapport aux groupes)</p> <p>Trace R4 :</p>

<p>(UNITE D'INTERACTION 4)</p> <p>F3 : J'ai une question à te poser, ça m'intéresse beaucoup ce que tu dis. Qu'est-ce qui te fait choisir de travailler de cette façon, c'est-à-dire partir d'un travail en littérature, pour aller vers... et en plus un travail sur l'album au CM2... pour aller vers la production d'écrit et vers l'ORL. Alors ça c'est ma première question, il y en a une deuxième : est-ce que ça te paraît efficace et est-ce que tu vas continuer ?</p> <p>St : alors ce qu'il y a c'est que j'ai une expérience de l'an dernier en liste complémentaire en CM1-CM2 et où j'ai fait de l'ORL comme moi je l'ai vécue à l'école en fait. Et honnêtement ça marche très bien, j'ai pas eu de soucis, enfin j'ai eu les résultats de l'évaluation d'entrée en 6ème de mes CM2, ça a bien marché.</p> <p>F3 : c'est-à-dire, l'ORL comme tu faisais à l'école, c'est comment ?</p> <p>St : (...) beaucoup d'exercices d'application, et pas en lien avec la littérature du tout (...)</p>	<p>F3 demande un étayage (recherche de traces des R 2 et 3)</p> <p>Prescripteur R5 et R6 : néant (expérience d'élève et d'enseignante de la stagiaire)</p> <p>Trace R5 et R6</p> <p>Règle 5 : faire beaucoup d'exercices d'application</p> <p>Règle 6 : ne pas lier l'ORL et la littérature</p>
<p>(UNITE D'INTERACTION 5)</p> <p>bon, c'est vrai que j'avais de bons résultats, ça marchait bien, mais en arrivant à l'IUFM, je me suis rendu compte que j'étais pas forcément dans les IO. (...) Voilà. Du coup ça me gênait et je me suis dit voilà, vu que j'ai qu'un jour par semaine, je peux vraiment mettre le paquet et faire quelque chose vraiment qui soit, euh, en adéquation avec les IO, peut-être. Et bon, comme en plus, le vendredi j'ai huit matières à faire dans la journée, je pouvais pas me permettre de faire ORL d'un côté, littérature de l'autre, c'est vrai que j'ai beaucoup mêlé les deux pour gagner du temps aussi par rapport à ma journée, par rapport à la population aussi.</p>	<p>Trace R2</p> <p>Trace R2</p> <p>Règle 7 : lier ORL et littérature</p> <p>Trace R7</p>
<p>(UNITE D'INTERACTION 6)</p> <p>Alors je sais pas, j'ai deux sons de cloche, je me dis d'un côté ça a vraiment du sens pour eux de travailler comme ça, et de l'autre, on a des profs de français de l'IUFM qui me disent « l'ouvrage de littérature il faut que ça reste un plaisir, si on fait trop d'ORL dessus, on perd le plaisir des gamins à travailler sur la littérature ».</p> <p>F3 : Et toi, tu constates une perte de plaisir chez les élèves ?</p> <p>St : Non, non, sincèrement non, pas encore, enfin pas sur ce coup-là. (rires) Après, l'album s'y prête beaucoup aussi, c'est vrai que ça leur plaît beaucoup. Peut-être sur un roman, effectivement, là j'aurais plus de difficultés à travailler sur l'ORL. Mais c'est vrai que voilà, je m'interroge beaucoup par rapport à ça, d'un côté j'ai la référence de l'an dernier où je me dis « c'est pas forcément ce qu'il faut faire mais ça marche », et de l'autre j'ai ça où je prends vraiment du temps pour travailler dessus, et je me rends compte que ça marche pas si bien que ça, quoi, finalement.</p>	<p>CONFLIT</p> <p>INTRAPSYCHIQUE</p> <p>Prescripteurs R8 : formateurs IUFM</p> <p>Règle 8 : conserver le plaisir de la lecture littéraire</p> <p>F3 demande un étayage (recherche de traces de R8)</p> <p>Trace R8 et R7</p> <p>CONFLIT</p> <p>INTRAPSYCHIQUE</p>

<p>(UNITE D'INTERACTION 7)</p> <p>F1 (à F2) : Donc toi, dans ce dilemme-là, est-ce qu'il faut décrocher la littérature de l'ORL, ou est-ce qu'il faut pas trop faire d'ORL sur la littérature, toi tu... tu es un peu sur cette option-là ?</p> <p>F2 : Je pense qu'il faut faire vraiment un mélange des deux, et puis adapter aussi en fonction de, ben du public et des difficultés que certains élèves ont, il y en a qui en auront plus besoin que d'autres, et puis il y en a qui vont maîtriser tout de suite (...). A ce moment là je pense qu'on peut faire une différenciation (...). Oui, je crois que c'est nécessaire.</p> <p>F1 : Mais tu vois, moi je donne un avis un peu en surplomb hein, je pense que le fait que tu poses cette question là comme ça, tu vois, parce que tu nous as exposé, en même temps tu essaies de suivre les IO, en même temps tu as un usage aussi, en tant qu'élève, mais en même temps il n'y a pas que ça, tu te dis peut-être c'est quand même plus... ça me fait gagner du temps, aussi, t'as dit ça..</p> <p>St : Oui, concrètement.</p> <p>F1 : « Je fais ça parce que ça me fait gagner du temps », je pense que c'est de bon augure pour toi. Parce qu'on l'a tous hein, ce, des dilemmes comme ça. Bon moi en EPS je l'ai pas, mais j'en ai d'autres qui ressemblent beaucoup à ça tu vois. En même temps il faut faire ça, et il faut faire ça, tu vois, ah oui mais il y a aussi ça tu vois, ce genre de trucs où il faut finalement se décider. Et en fonction aussi de tes préférences à toi. Moi je pense que c'est bien.</p>	<p>F1 demande à F2 d'étayer son propre choix entre R7 et R8</p> <p>Prescripteur R9 et R10 : Formateur2</p> <p>Règle 9 (F2) : mélanger R7 et R8</p> <p>Règle 10 : s'adapter à la diversité des élèves</p> <p>F1 met en avant le conflit intrapsychique de la stagiaire et le valorise</p>
---	--

## Résultats

- 11 Dans cet exemple, les stagiaires étaient invités à s'appuyer sur une production d'élève pour présenter l'analyse de leur pratique. L'une d'entre eux choisit de présenter à travers des textes d'élèves un problème auquel elle est confrontée : les difficultés liées à l'acquisition du passé simple au cours moyen 2ème année (il est à noter que cette stagiaire avait déjà enseigné quelques mois l'année précédente, comme « liste complémentaire », c'est-à-dire comme enseignante remplaçante non titulaire).
- 12 Le format de l'article ne permet pas ici de présenter l'ensemble des données. Nous nous appuyerons sur un extrait des interactions au cours d'un moment de formation (correspondant à sept unités d'interaction, présentées dans le tableau 1). Puis les résultats feront également référence aux autres données

## Des prescriptions multiples et contradictoires

- 13 Cette étude met en évidence la multiplicité des règles prescrites auxquelles les travailleurs enseignants (en l'occurrence une travailleuse débutante) sont confrontés. Ainsi, au cours de cet extrait de quelques minutes, un problème professionnel apparaît : comment enseigner le passé simple en CM2 en respectant les recommandations officielles (lier cet apprentissage à la littérature) tout en étant efficace ? La jeune enseignante se réfère à une dizaine de règles prescrites. Au cours des entretiens d'autoconfrontation, elle évoquera encore plusieurs autres règles sur le même problème professionnel (concernant



le temps à consacrer à cet apprentissage, les supports littéraires nécessaires, les gestes professionnels spécifiques auprès de tel ou tel élève).

- 14 Ces nombreuses règles prescrites sont contradictoires entre elles, d'une part les règles 2 (se référer aux programmes de l'école primaire), 3 (donner des exercices qui ont du sens pour les élèves) et 7 (lier Observation Réfléchie de la Langue (ORL) et littérature), d'autre part les règles 5 (faire beaucoup d'exercices d'application), 6 (ne pas lier l'ORL et la littérature) et 8 (conserver le plaisir de la lecture littéraire). Ces contradictions proviennent d'un désaccord sur cette question entre la tutrice et les textes officiels d'un côté (règles 2, 3 et 5) et les formateurs de l'IUFM d'un autre côté (règle 8). On peut avancer que l'origine du conflit intrapsychique vécu par la stagiaire sur cette question est l'écho d'un conflit interpsychique (entre prescripteurs). D'autant plus que certaines prescriptions sont également énoncées par des interlocuteurs qui ne sont pas des formateurs « attitrés » (en l'occurrence une enseignante de collège qui rassure la stagiaire et lui donne des conseils (règles X)).

### La nécessaire prise en compte des contraintes par la stagiaire

- 15 A plusieurs reprises dans cet extrait, le conflit intrapsychique de la stagiaire subit l'évolution de son jugement à propos des règles prescrites sur la difficulté ressentie face au temps pour réaliser son travail (« j'ai huit matières à faire dans la journée », « vu que j'ai qu'un jour par semaine », « gagner du temps aussi par rapport à ma journée »). Ces éléments d'expériences vécues en classe servent d'étayage aux règles 2 (se référer aux programmes de l'école primaire), 3 (donner des exercices qui ont du sens pour les élèves) et 7 (lier ORL et littérature).
- 16 Elle se réfère également aux réactions des élèves en classe (« ils m'ont employé naturellement le passé simple », « le niveau est assez bas », « c'est loin, loin, loin d'être acquis », « il y a de grosses, grosses fautes », « par rapport à la population aussi »). Chaque prescription est confrontée par la stagiaire aux réactions et aux résultats constatés auprès des élèves et l'on peut dire que l'étayage de la règle prescrite par la stagiaire repose sur le lien établi entre cette règle et ce qui se passe en classe. L'exemple le plus illustratif de ce résultat concerne la règle R1 (ne pas corriger les productions des élèves si l'on souhaite les exploiter en ORL) à propos de laquelle la stagiaire évoque plusieurs éléments d'expérience successifs (« ça enlevait le côté où les enfants auraient pu réagir en disant « tiens là t'as fait une faute au passé simple », puisque forcément c'était corrigé. Donc j'ai retenu ça dans un coin de ma tête et j'ai recommencé plus tard. Donc entre temps j'ai fait une autre séance d'écriture (...) et là cette fois ci par contre, tout seuls, et j'ai pas du tout corrigé leur travail ». Dans cet extrait, la stagiaire décrit le processus de confrontation de la règle prescrite par la tutrice à d'autres expériences qui l'étayaient et conduisent à son intériorisation.

### La mise en concurrence des prescriptions et des contraintes

- 17 Cette prise en compte des contraintes l'amène à reconsidérer ces prescriptions, à les ré-évaluer par rapport à leur degré d'efficacité dans l'exercice du métier. Lorsque les éléments d'expérience lui paraissent en contradiction avec les prescriptions énoncées en situation dissymétrique (les programmes, les cours des formateurs disciplinaires, les entretiens avec sa tutrice, ...), cela constitue une source supplémentaire de conflit

intrapyschique pour la jeune enseignante, qui perçoit sa réponse temporaire à la situation dilemmatique comme un échec (« d'un côté j'ai la référence de l'an dernier où je me dis « c'est pas forcément ce qu'il faut faire mais ça marche », et de l'autre j'ai ça où je prends vraiment du temps pour travailler dessus, et je me rends compte que ça marche pas si bien que ça, quoi, finalement »).

- 18 L'Unité d'Interaction 4 est intéressante de ce point de vue : la stagiaire fait référence à son expérience d'enseignante remplaçante de l'année précédente au cours de laquelle, en l'absence de prescriptions de membres de la communauté de pratique (sans formation à l'IUFM, sans tutrice), elle s'était donné des règles (R5 : faire beaucoup d'exercices d'application ; R6 ne pas lier l'ORL et la littérature) puisées dans sa propre expérience d'élève (« j'ai fait de l'ORL comme moi je l'ai vécue à l'école en fait. »). Ce type de recours à des « règles triviales » est fréquemment observé chez les enseignants débutants (Litim et coll., 2005 ; Méard & Moussay, 2007 ; Roger et coll., 2001). Il correspond à ce que Vygotski appelle les « concepts quotidiens » (distincts des « concepts scientifiques » ou « enseignés ») et constitue souvent le moyen pour les débutants de « faire quelque chose » dans une situation inédite. Or cette expérience initiale, basée sur des conceptions triviales, aboutit à un résultat satisfaisant pour la stagiaire (« Et honnêtement ça marche très bien, j'ai pas eu de soucis enfin j'ai eu les résultats de l'évaluation d'entrée en 6ème de mes CM2, ça a bien marché »).
- 19 Prise en tenaille entre une expérience non prescrite qui lui semble avoir « bien marché » et des règles prescrites par la tutrice et les programmes officiels qui sont insatisfaisants (« je me rends compte que ça marche pas si bien que ça, quoi, finalement »), on comprend que la stagiaire oscille entre les contraintes (les résultats des élèves) et des prescriptions.

## La pression des élèves et parents

- 20 Dans l'extrait présenté ici, seule la référence à « l'évaluation en 6ème » nous donne un indice de l'effet exercé par les parents et élèves sur l'activité de l'enseignante (« j'ai eu les résultats de l'évaluation d'entrée en 6ème de mes CM2, ça a bien marché »). En l'occurrence, l'acquisition de certaines compétences jugées comme essentielles avant l'entrée en collège donne une importance au jugement social sur l'activité professionnelles de l'enseignante, au travers des échecs et réussites de leurs enfants dans les apprentissages, et pousse de nombreux parents à exercer un contrôle, à demander des comptes, voire à donner des conseils aux professionnels. Dans les autres données recueillies et analysées pour ce cas (enregistrements en classe, entretiens d'autoconfrontation), plusieurs éléments importants et récurrents témoignent de cette pression au point qu'on se demande si les parents et, d'un certain point de vue les élèves, ne sont pas les prescripteurs principaux de cette travailleuse débutante, autrement dit que leurs réactions « pèsent plus lourd » que les conseils et injonctions émanant de la tutelle ou des formateurs.

## Les positions des formateurs à propos du dilemme

- 21 On note enfin que les formateurs, au cours de cet extrait, ne tranchent pas sur la question. Ainsi, le formateur F3 propose un mélange et une adaptation des règles 2/3/7 et 5/6/8 (« il faut faire vraiment un mélange des deux, et puis adapter aussi en fonction de,

ben du public et des difficultés que certains élèves ont, il y en a qui en auront plus besoin que d'autres, et puis il y en a qui vont maîtriser tout de suite »).

- 22 Le formateur F1 met en avant le conflit intrapsychique de la stagiaire et en rappelle la permanence dans le métier. Il le valorise, comme un signe d'appartenance à la communauté de pratique, au genre enseignant, transformant du coup le sentiment d'échec et d'impuissance relative en un sentiment d'appartenance à la communauté de pratique (les situations dilemmatiques font partie intégrante du « genre enseignant »).

## Discussion

- 23 Cette étude de cas et, plus largement, notre programme de recherche montrent que l'apprentissage du métier ne se réduit pas à l'accumulation de savoirs et savoir faire mais consiste plutôt en un tissage complexe de liens de signification. Elle met en évidence une multiplicité et une contradiction des sources de prescriptions, ainsi que le confirment plusieurs travaux récents (Bertone et coll., 2003 ; 2006 ; Bruno, coll. 2007 ; Chaliès et coll., 2004 ; Méard & Calistri, 2007). On mesure que, lorsqu'elles émanent de membres du collectif de travail (formateurs, autres enseignants), les dissonances entre ces prescriptions ébranlent le « genre » et conduisent les jeunes professionnels à penser qu'il n'y a finalement pas de règles de métier (Cru, 1995). Mais de nombreuses prescriptions proviennent aussi d'interlocuteurs non professionnels. Aux prescripteurs attitrés, on peut ajouter d'autres acteurs qui détiennent un pouvoir de négociation non négligeable auprès de l'enseignant : les parents et les élèves. Bien que n'appartenant pas à la communauté de pratique, ces acteurs sociaux mènent des transactions continues à propos du travail de l'enseignant en milieu scolaire. Par exemple, quel enseignant ne s'est pas trouvé dans la situation de trancher entre l'option de couvrir entièrement le programme d'une année scolaire (sous la pression de certains parents et élèves), ce qui implique d'imprimer un rythme très soutenu aux leçons, ou celle de prendre le temps de s'assurer que tous les élèves ont bien compris et assimilé les points du cours à traiter, ce qui l'oblige à consacrer davantage de temps à certains chapitres, au détriment d'autres ?
- 24 Ce constat renvoie à la distinction faite par Six (2002) entre les prescriptions descendantes, externes « émanant d'une autorité » et les « prescriptions remontantes » : « La matière, tout comme le vivant, résistent et rappellent constamment qu'ils ont des lois qu'il s'agit de respecter. C'est une des dimensions de ce que nous avons appelé la prescription remontante. » (ibid, p.30) Malgré les résistances de Berthet & Cru (2002) qui rejettent l'amalgame entre les véritables prescripteurs et les autres acteurs (le risque étant de masquer la réalité de la division du travail), il nous semble que le concept de prescriptions remontantes décrit assez bien le type de pression auquel fait face l'enseignant débutant, de la part des élèves et de la part des parents.
- 25 Cette spécificité du travail enseignant complexifie les analyses des travaux francophones en ergonomie à propos de l'écart entre travail prescrit et travail réel (Schwartz, 1997) et confère une place centrale aux dilemmes (conflits intra-psychiques) dans la compréhension de la cognition de « l'enseignant qui enseigne ». Les questions de souffrance au travail et de développement professionnel ne devraient-elles pas, dans l'enseignement, tenir compte de ces caractéristiques ?

## Conclusion

- 26 L'étude conduit à formuler plusieurs recommandations. En effet, la forme de la prescription actuelle en direction des enseignants est un élément qui contribue à écraser le collectif de travail. La densité de ces prescriptions en même temps que leur flou, la multiplicité de leurs sources (tel Ministre qui interdit les méthodes mixtes d'apprentissage de la lecture en cours d'année scolaire, par exemple) et de ses interprétations (par les Corps d'Inspection), l'ensemble de ces conditions institutionnelles augmentent la pression des prescripteurs secondaires (élèves, parents) et tendent à substituer une hiérarchie (de surface, non effective) à la constitution de collectifs auto-régulés. Ce phénomène fait penser à ce que les ergonomes ont mis en évidence dans les métiers de service où le déficit de prescription est comblé par une prescription par l'aval impossible à tenir : « tout doit être fait pour que le client soit satisfait ».
- 27 « On est ici typiquement dans le domaine de la sous-prescription, où l'invention tant des objectifs à atteindre que des moyens pour les atteindre repose entièrement sur le travailleur (...) Il est probable que cette sous-prescription joue un rôle dans les problèmes de santé rencontrés par les travailleurs » (Daniellou, 2002, p. 10)
- 28 L'activité qui consiste à mettre en débat ces différentes sources de prescription, d'établir des priorités, de trier entre elles s'effectue pour un enseignant dans des conditions souvent très contraintes au cours de l'activité professionnelle. Or, à un certain degré de contrainte, le processus souhaitable de « renormalisation », observé chez les opérateurs de toutes les professions (Schwartz, 1997), devient impossible : soit on se soumet aux programmes, soit on les transgresse radicalement (souvent pour acheter une paix sociale dans la classe). Or, chacune de ces deux décisions entraîne un « coût » psychologique pour le travailleur.
- 29 Paradoxalement, la densité et la multiplicité de la prescription aboutit à un déficit de prescription qui favorise la soumission ou l'isolement, c'est-à-dire l'exclusion du métier. Bien que ce plaidoyer contre le déficit de prescription nous rende suspects de complicité avec l'entreprise taylorienne (Daniellou, 2002), nous avançons qu'en brouillant les rôles respectifs dans la division du travail et en augmentant le poids des prescripteurs secondaires (élèves, parents), ce déficit fragilise le professionnel (Berthet & Cru, 2002).
- 30 L'enseignant débutant est particulièrement sensible à ces contraintes, par exemple, dans le cas fréquent où un parent d'élève remet explicitement en cause sa façon de « faire la classe ». Or le développement en cours de l'enseignant débutant est ignoré dès sa sortie de l'IUFM. Le principe qui consiste à placer systématiquement les néotitulaires dans les écoles les plus difficiles de la région (et souvent dans les classes les plus difficiles des écoles les plus difficiles) entraîne des conséquences très négatives pour la personne et pour le métier : un sentiment d'inconfort extrême, des réflexes sécuritaires à l'égard des élèves, une tendance à la victimisation, bref une souffrance initiale dans l'exercice d'un métier que l'on découvre difficile (Saujat, 2004).

## BIBLIOGRAPHIE

- Berthet, M. & Cru, D. (2002). Avec les évolutions de la prescription, comment se transforme le travail et comment enrichir nos démarches et instruments d'analyse ? In *Actes du 37ième Congrès de la SELF « Prescription et travail »*, Aix en Provence, 107-120.
- Bertone, S., Méard, J., Euzet, J.P., Ria, L. & Durand M., (2003). Intrapsychic conflict Experienced by a preservice teacher during classroom interactions: A case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 19, (1), 113-125.
- Bertone, S., Chaliès, S. Clarke, A. & Méard, J. (2006). The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity: Study of a preservice physical education teacher and her co-operating teacher, *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 34, (2), 245-264.
- Bruno, F., Chaliès, S., Méard, J. & Euzet, J.P. (2007). Les règles de métier à l'épreuve de la pratique de classe, l'exemple d'un dispositif de formation par l'alternance des professeurs d'école stagiaires : étude de cas. In *Actes du Colloque « Qu'est-ce qu'une formation universitaire professionnelle des enseignants ? Enjeux et pratiques »*, Arras, mai.
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J. & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20. 765-781.
- Cru, D. (1995). Règles de métier, langue de métier: dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention. *Mémoire EPHE*, Paris.
- Daniellou, F. (1996). (Dir.) *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Toulouse : Octarès.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. In *Actes du 37ième Congrès de la SELF « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse »*, Aix en Provence, 9-16.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M., De Saint-Georges, I. & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». *Raisons Educatives*, n°10.
- Gélin, D., Rayou, P. & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- Goigoux, R. (2002). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. In *Actes du 37ième Congrès de la SELF « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse »*, Aix en Provence, 78-85.
- Litim, M., Prot, B., Roger, J.L. & Ruelland, D. (2005). Enjeux du travail et « genres » professionnels dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant de gérontologie. *Rapport au Ministère de la Recherche*. Paris : CNAM.
- Méard, J. & Calistri, C. (2007). Analyser au cours des transactions formateur-stagiaire les « règles du métier d'enseignant » prescrites. Hypothèses de leur impact sur l'activité du professeur débutant. In *Actes du Colloque ERGAPE « Formation, apprentissages et développement professionnels des enseignants : outils et méthodes de l'alternance »*. IUFM d'Aix-Marseille, 18 et 19 Juin.

- Méard, J. & Moussay, S. (2007). Comment former aux règles du métier d'enseignant. ? Hypothèses et perspectives pratiques. *Communication orale présentée au Colloque « Analyse des pratiques d'enseignement de l'EPS : expériences marquantes et gestes professionnels »*, Clermont-Ferrand, mars.
- Pastré, P. (2007). Du cours magistral considéré comme un vol à haut risque (et basse altitude). *Actes du Séminaire « Formation professionnelle : conceptions théoriques, conceptions et transversalité »*. Nice : IUFM Célestin Freinet.
- Roger, D., Roger J-L. & Yvon, F. (2001). Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante. *Education permanente*, 146, 115-125.
- Ria L. & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité. Le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 42, p.7-19.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Schwartz, Y. (Eds.) (1997). *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. Paris : PUF.
- Six, F. (2002). De la prescription à la préparation du travail ; la dimension sociale du travail. Exemple du travail des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers du Bâtiment. In *Actes du 37ième Congrès de la SELF « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse »*, Aix en Provence, 127-133.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L., Ligozat, F. & Perrot, G (2005). An attempt to model the teacher's action in mathematics, *Educational Studies in mathematics*, 59(1),153-181.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Yvon, F. & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée, *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

## RÉSUMÉS

Le développement des fonctions psychiques du sujet en situation de travail est ici conçu à travers l'intériorisation de signes culturels. Le développement des savoirs de l'enseignant est ainsi envisagé à partir de signes externes à intérioriser. Or, les enseignants sont confrontés à une multiplicité de prescriptions, ce qui place le concept de conflit intra-psychique au centre de la compréhension du travail enseignant. L'article vise à mesurer les effets de cette multi-prescription sur l'activité de l'enseignant.

Le cas analysé est extrait d'un programme de recherche auprès d'enseignants stagiaires. Les données recueillies sont des enregistrements vidéo de temps de formation puis de classe, vécus par une stagiaire ainsi que d'entretiens d'autoconfrontation.

Les conflits intra-psychiques de la stagiaire sont incessants et proviennent de contradictions entre les prescriptions reçues des différents formateurs et d'autres interlocuteurs (parents, élèves). Chez les débutants, le flou de ces prescriptions mettent en tension des conceptions triviales du métier et les règles du « genre enseignant ».

The subject's higher psychological functions in a work situation are in this case developed by internalising cultural signs. Developing teachers' knowledge is therefore based on the internalisation of external signs. However, teachers are confronted with many different constraints, thus placing the concept of endopsychic conflict at the heart of understanding teachers' work. The aim of this article is to measure the effects of these multiple constraints on teachers' activities.

The present case is taken from a research programme with trainee teachers. The following data were collected: video recordings of trainees and self-confrontation interviews during training and class time.

There were continual endopsychic conflicts in trainees arising from contradictions between the instructions given by different trainers and others involved (parents, pupils). For beginner teachers vague conceptions of the job contradict "teacher type" rules.

El desarrollo de las funciones psíquicas del sujeto en situación de trabajo se concibe aquí a través de la interiorización de signos culturales. El desarrollo del conocimiento del profesor se considera a partir de signos externos que deben interiorizarse. Ahora bien, los profesores enfrentan múltiples prescripciones, lo que sitúa el concepto de "conflicto intrapsíquico" en el centro de la comprensión del trabajo docente. El artículo apunta a evaluar las consecuencias de estas múltiples prescripciones sobre la actividad del docente.

El caso analizado es parte de un programa de investigación con profesores practicantes. La información obtenida consiste en videgrabaciones de etapas de capacitación seguidas de períodos en clase de una estudiante en prácticas, y conversaciones de autoconfrontación.

Los conflictos intrapsíquicos de la practicante son permanentes y provienen de contradicciones entre las prescripciones provenientes de los diferentes formadores y de otros interlocutores (padres, alumnos). Para los principiantes, la imprecisión de estas prescripciones tensa las concepciones triviales de la profesión y las reglas del "género docente".

## INDEX

**Mots-clés :** enseignant, formation, travail, ergonomie, conflit intra-psychique

**Keywords :** teacher, training, work, ergonomics, intra-psychic conflict

**Palabras claves :** profesor/maestro, formación, trabajo, ergonomía, conflicto intrapsíquico

## AUTEURS

FRANÇOISE BRUNO

IUFM de Nice